Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8970391
Centre d'intérêt: 050

Hamel, Thérèse.

"La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle" / Thérèse Hamel.
Repères, ISSN 0821-1388 ; no 11, 1989, p. 13-38.

Notes bibliogr.: p. 36-38.

Descripteur(s): Formation des enseignants • Programme d'études • Historique • Rôle de l'université • Universitaire (Ordre d'enseignement)

A travers l'étude de quelques moments-charnières qui ont ponctué la formation des maîtres des origines à nos jours, l'auteure montre comment cette formation s'est dissociée en deux processus distincts, l'apprentissage des matières à enseigner et l'acquisition d'aptitudes professionnelles. L'attention est principalement centrée sur la formation des enseignants de secondaire et du rôle de l'université. L'étude identifie quelques pistes de réflexions pouvant orienter les débats actuels.

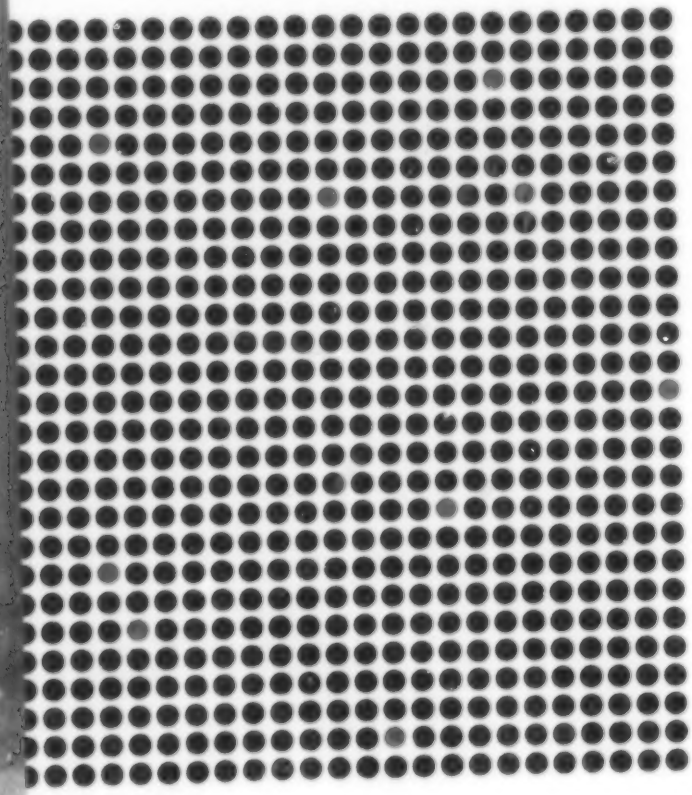
Type de document: r

EDUQ 8970391

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'
M'Hammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RENOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs
Hélène Hensler et André Beauchesne 271

La politique éditoriale de Repères, essais en éducation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentation a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Repères fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui oeuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lévesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poiscon rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Cégep Rosemont en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflétant l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

I - SURVOL HISTORIQUE

LA FORMATION DES MAITRES DU SECONDAIRE ET LES QUESTIONS QU'ELLE NOUS POSE DANS LA CONJONCTURE ACTUELLE

Thérèse Hamel
Institut Québécois de Recherche sur la Culture

Dans l'histoire de la formation des maîtres au Québec, la formation spécifique des enseignants et enseignantes de niveau secondaire se structure à une étape relativement récente. Alors que les débuts de l'institutionnalisation de la formation des maîtres du primaire remontent au milieu du siècle dernier avec la création des trois premières écoles normales Laval, Jacques-Cartier et McGill en 1857, il faut pratiquement attendre un siècle avant qu'apparaisse la systématisation d'une organisation véritablement distincte et propre aux enseignants du niveau secondaire. Cette situation s'explique en partie par le peu d'importance de ce secteur qui ne prendra son véritable essor qu'à partir du milieu des années cinquante.

Or, la formation des maîtres du secondaire nous pose certaines questions de fonds qui reviennent d'ailleurs périodiquement dans les débats actuels relatifs aux transformations que devrait subir cette importante composante de notre système scolaire sur deux points fondamentaux. D'une part, l'on s'interroge sur la place relative que devrait occuper l'apprentissage du métier enseignant par rapport à l'étude des matières et des disciplines à enseigner dans la programmation des savoirs dispensés aux futurs enseignants et enseignantes et d'autre part, on se demande quelle est l'institution qui devrait avoir pour mandat d'initier les futurs maîtres à leur nouvelle occupation dans la société.

Alors qu'auparavant l'accès à l'enseignement secondaire constituait souvent une promotion suite à plusieurs années de métier au niveau primaire, peu à peu la formation des maîtres du secondaire s'est dissociée de celle du primaire pour s'institutionnaliser selon des modalités qui lui sont propres. Dans cette évolution, la dimension

professionnelle de la formation, et plus spécifiquement l'étude de la pédagogie, les stages pratiques et la didactique, ou encore la part qu'occupe la formation psychopédagogique dans le cursus scolaire des élèves-maîtres, est celle qui a soulevé le plus de polémique.

À travers l'étude de quelques moments charnières qui ont ponctué cette formation des origines à nos jours, nous esquisserons les rapports que les enseignants et enseignantes du secondaire et plus tard du collégial entretiennent envers la pédagogie, et nous tenterons de dégager certaines pistes de réflexion pouvant orienter les débats actuels à partir des enseignements apportés par l'approche socio-historique.

Les modes d'accès à l'enseignement au niveau secondaire

Avant le transfert de la formation des maîtres à l'université au cours des années 1970, plusieurs modes différents de formation contribuaient à la constitution du personnel travaillant au niveau de ce que nous appelons aujourd'hui l'école secondaire.

D'une part, diverses institutions aux statuts variés étaient impliquées dans la formation des futurs enseignants. Aux premières écoles normales fondées au milieu du siècle dernier que l'on appellait d'ailleurs "Écoles normales d'État", se joindront les écoles normales privées sous la direction des communautés religieuses enseignantes: les écoles normales de filles créées à partir de 1906 et les scolasticats-écoles normales à partir de 1931 (1).

Malgré ces institutions, la formation des maîtres pour le niveau secondaire n'existait pas de façon formelle. Presque inchangée pendant plusieurs décennies, la structure du système de formation des maîtres québécois subira sa première réforme importante en 1923. À partir de cette date, un brevet élémentaire d'une durée de deux ans suite à une sixième année autorisait l'enseignement jusqu'en sixième année inclusivement alors qu'un brevet supérieur, suite à une année supplémentaire à l'école normale, autorisait l'enseignement jusqu'en huitième année. Ce n'est qu'en 1929, avec la création du primaire supérieur équivalent à une 9ième, 10ième et 11ième année que notre

système scolaire intégrera une forme de scolarité correspondant en terme d'année de scolarité, à notre cours secondaire actuel. À la fin des années 1930, suite à plusieurs nouvelles réformes, la formation des maîtres de ce niveau académique se limitait toujours au maximum à l'équivalent d'une treizième année de scolarité pour les enseignantes et à une quatorzième année chez les enseignants, soit une formation à peine supérieure au niveau des élèves éventuels de ces futurs maîtres(2).

Il faut donc attendre la réforme de 1953, avec la création des Brevets "A", "B", "C" et "D", pour en arriver à une étape fondamentale dans l'histoire de la formation des maîtres au Québec. Elle apportera en effet dans son sillage des modifications fort importantes parmi lesquelles figure l'uniformisation des critères d'admission entre normaliens et normaliennes au Brevet "A" ouvrant la porte du secondaire et leur élévation à une 11ième année. Jusqu'à cette date, aucune formation spécifique ne s'adressait encore aux futurs maîtres de l'enseignement secondaire. Seules les écoles de "type" universitaire dispensaient une formation que l'on peut apparenter à ce niveau académique et elles ne touchaient qu'un public relativement restreint.

Ces institutions aux statuts divers s'étaient mis à poindre à partir du milieu des années vingt, dans le but entre autres d'élever le niveau de la formation des maîtres et de former les futurs maîtres de l'enseignement secondaire, de l'enseignement classique et même les professeurs d'écoles normales. À titre d'exemple, figurent dans cette catégorie des institutions aussi diverses que l'Institut pédagogique de la Congrégation de Notre-Dame, l'Institut pédagogique St-Georges des Frères des écoles chrétiennes, l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, l'École normale Supérieure. La nécessité d'organiser une filière spécialisée dans la formation de maîtres voués exclusivement à l'enseignement de niveau post-primaire ne se faisait pas encore sentir de façon accentuée et ce mode de formation n'existait qu'à l'état embryonnaire.

Néanmoins, le milieu des années cinquante sera une période intense de réflexion sur les destinées de l'enseignement secondaire. En

effet, la création d'une entente d'équivalence en 1954 entre le Brevet "A" et le Baccalauréat en pédagogie décerné par certaines institutions, notamment par les écoles de "type" universitaire et les travaux de deux Commissions royale d'enquête, la Commission Tremblay et la Commission Parent, représentent des moments charnières extrêmement importants dans l'évolution qu'a connue la formation des maîtres au secondaire. C'est en effet pendant cette période qu'apparaissent des questionnements encore très actuels sur la spécificité de la formation des maîtres du secondaire et les modalités que devrait prendre son orientation.

Pour la période de 1939 à 1964, nous retiendrons deux moments particulièrement importants qui ont suscité des prises de positions structurées de la part des éducateurs et éducatrices. La Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, mieux connue sous le nom de Commission Tremblay en 1955 et la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec qui mènera à la publication du rapport Parent au début des années 1960, rassemblent une mine de renseignements sur le point de vue des acteurs sociaux particulièrement intéressés par les questions éducatives.

Au moment des travaux de la Commission Tremblay, les écoles normales venaient de subir une réforme importante qui haussait de façon significative les critères d'admission à une 11ième année, allongeait la formation sur une durée de quatre ans et accentuait les contenus relatifs à la formation professionnelle des maîtres. En outre, les écoles normales d'État entamaient leur période de croissance phénoménale et l'entente d'équivalence entre le Brevet "A" et le Baccalauréat en pédagogie était sur le point d'être mise en application. Ces bouleversements de notre système de formation des maîtres ont suscité des déclarations nombreuses de la part des enseignants et enseignantes qui ont profité de l'occasion pour présenter leurs doléances mais surtout pour exposer leur conception d'un système de formation qui correspondrait à leurs attentes.

Il ressort des discussions amorcées autour des travaux de ces deux commissions d'enquête qu'un certain chaos régnait dans l'organisation de notre système de formation de maîtres. Trop d'institutions aux statuts divers dispensaient la formation et surtout aucun mandat explicite ne définissait la spécificité des contenus pour chaque niveau académique. Si au fil des mémoires, on semble unanime pour organiser selon des modes différents la formation des maîtres du primaire et du secondaire, c'est sur l'opérationnalisation de cette organisation et la pondération des contenus que les points de vue diffèrent.

La mission des écoles normales: la formation des maîtres du primaire

Malgré les critiques à son endroit, l'école normale demeure pour la majorité des protagonistes l'institution à qui l'on entend confier la formation des maîtres du primaire. Toutefois, pour qu'elle puisse véritablement remplir sa mission, l'école normale devait éliminer de son curriculum tout ce qui avait trait aux matières fondamentales de base et de culture générale, bref, éviter de jouer le rôle supplétif d'institution dispensant ce qui constitue les pré-requis à l'enseignement. Ainsi, selon la Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec (CIC), les écoles normales reviendraient à leur fonction de base soit celle de dispenser la formation professionnelle d'une durée de trois ans, minimum requis selon eux pour l'obtention d'un brevet standard d'enseignement (3).

Pour leur part les professeurs d'écoles normales, sentant venir la menace éventuelle de l'abolition des écoles normales, se portèrent à la défense de leurs institutions, sans toutefois se retrancher dans des attitudes uniquement défensives. Face aux critiques formulées à l'égard des institutions de formation de maîtres, les professeurs d'écoles normales adoptent en effet une position nuancée.

> Si personne ne conteste à l'école normale le pouvoir de donner un enseignement conduisant au brevet d'enseignement élémentaire, plusieurs lui refusent celui de donner un enseignement

conduisant à la fois à un brevet d'enseignement secondaire et à un baccalauréat en pédagogie (4).

Quoique en accord avec le transfert d'une partie de la formation des maîtres à un niveau universitaire qu'ils qualifient eux-mêmes de sous-gradué (en quelque sorte un collégial avant terme), les formateurs de maîtres revendiquaient donc aussi la préservation de l'école normale en tant qu'institution préparant les maîtres du primaire.

La dissociation de la formation des maîtres du primaire et du secondaire

Les nombreux débats autour de l'orientation de la formation des maîtres suite à la réforme de 1953, avaient mis à jour plusieurs lacunes de la formation des maîtres du secondaire et plus spécifiquement l'absence au sein des écoles normales d'une formation spécifique pour les maîtres de ce niveau académique. La promotion au niveau secondaire d'instituteurs et d'institutrices du primaire jugés compétents est dorénavant considérée comme inacceptable par nombre d'intervenants. En outre, la croissance prévisible du secteur secondaire faisait ressortir les spécificités de deux niveaux académiques ayant des exigences de formation fort différentes.

Les lacunes du Brevet "A"

Ainsi, dans leur mémoire à la Commission Parent, un groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier soulignait l'imprécision des objectifs du Brevet "A" conçu selon eux pour préparer les maîtres du secondaire public sans toutefois s'interroger sur la formation académique distincte nécessaire respectivement à un maître du primaire et à un maître du secondaire. À leur avis, le Brevet "A" ne devait être conservé qu'un certain temps et ne donner accès au plus qu'à l'enseignement d'une septième année. Pour les enseignants du secondaire, la formation envisagée était l'acquisition d'un Baccalauréat universitaire de trois ans d'études, suite à un Baccalauréat d'enseignement secondaire. Les écoles normales devaient donc à leur avis se limiter à la formation des maîtres du primaire.

En outre, pour cette association, l'entente d'équivalence entre le Brevet "A" et le Baccalauréat en pédagogie, venue sanctionner une situation de fait où l'école normale primaire jouait le rôle d'école normale secondaire, était considérée "comme le symbole de notre confusion académique" (5). Ceux-ci remettaient en effet sévèrement en question cette entente d'équivalence qui, à toutes fins pratiques, n'ouvrait que très peu les portes de l'Université ou même des écoles supérieures de pédagogie. Or, dans leur esprit, l'école normale devait être envisagée à la fois comme une institution de formation d'instituteurs éventuels mais aussi comme un lieu de passage vers l'université.

Cette dernière mesure soulevait en effet plusieurs qustions. Comme plusieurs des protagonistes de cette époque, les professeurs d'écoles normales critiqueront à maintes reprises les difficultés apportées aux détenteurs du Baccalauréat en pédagogie qui ne pouvaient accéder aux facultés professionnelles des universités contrairement aux détenteurs du Baccalauréat es Arts. Initialement considérée comme terminale, la formation des maîtres devait maintenant donner accès à l'université.

Partisans de la démocratisation scolaire à tous les niveaux, les Frères éducateurs ont pour leur part toujours critiqué le peu de débouchés offerts aux détenteurs et détentrices du Baccalauréat en pédagogie dont le diplôme était souvent non reconnu par certaines Écoles supérieures de pédagogie ou certaines facultés "de culture", contrairement aux termes de l'entente de 1954. À l'opposé, toutes les portes étaient ouvertes aux détenteurs du Baccalauréat es Arts.

> Le Brevet "A", le Baccalauréat en pédagogie, voire même une licence ou un doctorat ne suffisent pas à sortir un instituteur du prolétariat de la culture (6).

Les Frères éducateurs remettaient aussi en question la sous-valorisation du Brevet "A" sur le marché du travail où ce diplôme était jugé "inférieur" au Baccalauréat es Arts par les autorités scolaires. À titre d'exemple signalé le mémoire, un détenteur de Brevet "A" à la CECM recevra une gratification de 400.00$ par

opposition au détenteur du Baccalauréat es Arts qui aura droit à un montant au moins deux fois supérieur.

Enfin, dans la lignée des autres professeurs d'écoles normales qu'ils soient laïques ou religieux, les congrégations féminines revendiqueront elles aussi l'élévation du statut du Baccalauréat en pédagogie, de sorte que suite à une 15e année d'étude, les Bachelières puissent aussi avoir accès à l'université ou à une école supérieure de pédagogie.

La formation des maîtres n'est donc plus vue comme une fin en soi mais semble de plus en plus considérée comme un mode d'accès potentiel à d'autres carrières ou encore à une mobilité institutionnelle ascendante ouvrant les portes de l'université.

Dissociant aussi clairement la formation des maîtres du primaire et du secondaire, le mémoire de l'Association des professeurs laïques des écoles normales préconisait que le futur maître ait parcouru au minimum un cycle d'études supérieur à celui où il compte enseigner. Ainsi, on propose que les futurs enseignants du primaire possèdent au moins un cours secondaire, soit une formation générale menant éventuellement à l'université, suivie d'un programme de deux années de formation professionnelle intégrant à la fois des matières "d'ordre culturel et d'ordre pédagogique". On qualifiait ce niveau d'universitaire sous gradué ou de collégial (7). Quant aux maîtres du secondaire, leur formation devait équivaloir à quatre années de niveau collégial incluant la formation professionnelle, celle-ci correspondant à une année de formation suite à un Baccalauréat es Arts ou un Baccalauréat es Sciences. Dans l'optique du mémoire, seules certaines écoles normales décernant le Brevet "A" auraient l'autorisation de dispenser la formation des futurs maîtres du secondaire, à la condition expresse de disposer d'un personnel enseignant qualifié à cet effet.

Pour les Frères éducateurs, qui envisageaient une dissociation très nette entre la formation des maîtres du primaire et celle des professeurs du secondaire, le mode de promotion qui destinait à l'enseignement secondaire un ancien instituteur du primaire était

dorénavant considéré comme dépassé. Les finalités mêmes de l'enseignement de ces deux niveaux académiques étaient de plus en plus considérées comme devant répondre à des logiques totalement différentes.

Il en résulte que la durée de la formation, l'importance relative de l'apprentissage des matières et de l'art de la transmission de la connaissance, de même que la façon d'entrevoir ces deux composantes fondamentales de toute formation des maîtres, seront envisagées peu à peu sous des angles différents.

Dans le cas de la formation des maîtres du primaire, les Frères éducateurs préconisent une scolarité académique équivalant à une 12e année à laquelle on ajoute une scolarité professionnelle d'une durée d'un an. Pour eux, "c'est l'acquis académique au moment de l'entrée dans la profession qui détermine le classement de l'éducateur"(8). Quant au brevet du second degré destiné aux enseignants du primaire, des classes spéciales ou encore du cours secondaire junior (7ième, 8ième ou 9ième année), il exigerait une 13ième année académique suivie elle aussi d'une année de formation professionnelle. Pour les futurs maîtres du secondaire, la formation professionnelle viendrait s'ajouter à une 15ième année de scolarité, considérée comme le niveau minimum pour des enseignants de ce niveau académique. Quel que soit le degré du brevet de capacité, la formation professionnelle envisagée n'est donc toujours que d'une année.

> La formation professionnelle d'un éducateur peut se donner très convenablement en une seule année, pourvu que le sujet ait une préparation académique convenable (9).
>
> (...) une année de formation intensive nous semble préférable à deux ou trois ans de cours de pédagogie dilués dans un ensemble de matières académiques (10).

Dans cette optique, la formation académique est clairement séparée de la formation professionnelle. Sans aller jusqu'à proposer une dissociation des deux composantes de la formation dans des

institutions différentes, les Frères éducateurs envisageaient donc une formation des maîtres du secondaire où l'apprentissage de la transmission du savoir venait s'ajouter à l'apprentissage des matières.

Quant à l'Association des instituteurs et institutrices de la cité de Québec, elle entend pour sa part dissocier la formation des maîtres du primaire et du secondaire, cette dernière devant être en outre de niveau universitaire.

> Il n'est peut-être pas inutile d'insister sur la nécessité d'une formation à caractère universitaire pour tous ceux qui veulent faire carrière au cours secondaire. Que cette préparation soit donnée dans les grandes "écoles normales" de l'état ou dans des "écoles normales universitaires", cela dépend de la capacité de celles-là de dispenser une formation identique ou supérieure à celles-ci (11).

Pour cette association, c'est donc principalement à des institutions existantes que l'on pense confier la formation des maîtres du secondaire (12).

On prévoit donc implicitement une certaine hiérarchisation entre les écoles normales. Même les écoles universitaires de pédagogie existantes, pourtant théoriquement d'un niveau supérieur, ne pourraient selon les professeurs d'écoles normales, répondre à tous les besoins. Cette position sera entérinée par des associations de professeurs regroupant des enseignants et enseignantes du secondaire.

Critique des écoles de "type" universitaire

Il faut en effet noter que les professeurs du secondaire, directement concernés par ce type de formation, n'étaient pas tendres à l'endroit des écoles universitaires de pédagogie. Selon l'Association professionnelle des professeurs laïques de l'enseignement classique (APPLEC), qui passe en revue dans son mémoire la formation accessible aux maîtres du secondaire, les écoles de "type" universitaire comme l'École normale secondaire de l'Université de Montréal par exemple, ne favorisaient pas dans leur programme de licence en pédagogie,

l'acquisition de la formation académique nécessaire à l'enseignement d'une discipline particulière.

> Nous doutons fort qu'un professeur ayant obtenu 40 crédits dans une discipline particulière ait une connaissance vraiment sérieuse et approfondie de cette matière (13).

Les 35 crédits en pédagogie seront toutefois considérés comme une formation suffisante dans cette discipline pour les maîtres du cours classique. Par contre, le Baccalauréat en pédagogie, condition préalable à l'admission à la licence, ne répondait pas selon eux aux besoins des maîtres de l'enseignement de ce niveau, que ce soit du point de vue de la formation pédagogique ou disciplinaire, à l'exception peut-être de l'enseignement des premières années du cours secondaire.

En fait comme l'expriment ces positions, un des problèmes de la formation des enseignants a toujours résidé dans la définition de la proportion optimale entre l'apprentissage des matières et celui de l'art de les transmettre. De ce point de vue, la formation des maîtres du secondaire a toujours représenté un défi de taille.

À cet égard, aucun des modes institutionnels d'acquisition de la formation pour l'enseignement au secondaire ne trouvera grâce aux yeux de l'APPLEC. Selon leur mémoire, à l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval, la formation professionnelle d'un an donnée aux Bacheliers es Arts insiste trop sur l'apprentissage du "comment enseigner" par des cours comme psychologie, pédagogie, orientation et la méthodologie de chaque discipline qui occupe à elle seule 40% de l'horaire, au détriment de la connaissance de la matière elle-même. L'équilibre est donc toujours questionné.

Pour sa part, l'école normale Laval qui, selon le mémoire, n'a pas pour but explicite de former les maîtres de l'enseignement classique, forme dans les faits des enseignants qui travailleront au cours classique public au moins jusqu'au niveau de la versification. Les lacunes formulées à l'endroit de l'École de pédagogie et d'orientation s'appliquent à leur avis à cette école normale d'État, à l'exception de la formation pratique qui, au niveau du Brevet "A", est

beaucoup plus élaborée grâce à des stages prolongés dans une école d'application annexée à l'école normale.

Enfin, selon une enquête effectuée auprès des membres de l'APPLEC, la formation pédagogique acquise dans les écoles normales n'avait pas bonne presse auprès des professeurs de collèges classiques.

> Quant aux écoles normales du Département de l'instruction publique, nous considérons qu'elles donnent à Montréal comme à Québec une formation pédagogique peut-être valable pour l'assistant professeur qui se destine à l'enseignement du cours primaire mais qu'elles n'assurent pas la formation du futur professeur dans une discipline particulière. Bien sûr, les écoles normales du D.I.P. offrent à leurs étudiants des cours de mathématiques, de religion ou de langues, mais après une seule année d'études postérieures au B.A., elles décernent le Brevet "A" auquel l'Université ajoute le Baccalauréat. Nous ne croyons pas qu'en aussi peu de temps le futur professeur puisse approfondir suffisamment une discipline et acquérir des connaissances valables en pédagogie (14).

Enfin, des facultés universitaires de sciences, lettres et philosophie, on dira qu'elles donnent une connaissance suffisante d'une discipline particulière, "sans toutefois assurer la formation pédagogique des futurs professeurs" (15).

La formation des maîtres de l'enseignement secondaire et collégial représentait donc un problème épineux qui exigeait une définition précise de la mission des institutions qui en seraient responsables. Ceci ramenait inévitablement le débat sur la question de la répartition des savoirs enseignés entre acquisition des connaissances à transmettre et apprentissage des règles de l'art d'enseigner, sur la mission différentielle des institutions devant prendre en charge la formation des maîtres du primaire et du secondaire et enfin tout ceci obligeait à définir le rôle dévolu à l'institution universitaire.

La part de la pédagogie

Le rapport que les protagonistes entretiennent à la formation professionnelle des maîtres et à la place que doit y occuper la pédagogie est fort complexe. Il faut d'abord signaler que le manque de précision dans le vocabulaire employé ne facilite pas l'opérationnalisation des concepts. En outre, les avis sont fort partagés, peut-être parce que les finalités mêmes de la formation des maîtres n'étaient pas toujours établies avec précision.

Nous disposons néanmoins de positions souvent fort intéressantes des organisations d'éducateurs qui permettent d'explorer plus à fond le thème des contenus de formation. Le groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier est exemplaire à cet égard. Alors que la plupart des autres intervenants ont été peu bavards sur le sujet, c'est au contraire un des thèmes de prédilection de ce groupe d'enseignants. Leur argumentation est d'autant plus intéressante qu'elle laisse d'ores et déjà entrevoir des courants de pensée qui s'affrontent encore de nos jours, cette fois au sein de l'institution universitaire actuellement responsable de la formation des maîtres du secondaire.

Ces enseignants se placent en effet d'emblée dans le courant qui critique la trop grande place prise par la méthodologie dans les programmes de formation des maîtres au Québec. Dans leur conception de l'enseignement,

> (...) un progrès sérieux dans l'ordre académique serait la première étape d'une révolution pédagogique au Québec
>
> (...) l'authentique formation professionnelle est d'abord la connaissance des matières à enseigner (...) (16).

La critique principale qu'ils adressent aux programmes de formation des maîtres alors en vigueur repose sur la trop grande part accordée à la pédagogie alors que l'approfondissement des matières académiques est jugé embryonnaire et encore insuffisant. Ces professeurs se placent donc dans l'optique qui privilégie l'apprentissage de la

matière plutôt que celle de la manière d'enseigner. Citations d'auteurs, références françaises et américaines à l'appui, ils veulent d'abord affermir la formation académique, délaissant momentanément l'apprentissage de l'art d'enseigner au profit des contenus relatifs aux disciplines à enseigner.

Leur critique de la formation "professionnelle" telle qu'enseignée au Brevet "A" repose sur deux idées centrales. Dans un premier temps, la pédagogie ne s'enseigne pas en théorie mais se développe par la pratique, d'où l'accent mis dans leur mémoire sur l'importance des stages d'enseignement pratiques d'une durée minimale de deux semaines chacun ainsi que l'organisation nécessaire de "séminars" pédagogiques permettant à la fois de revenir sur la pratique pédagogique et de favoriser la réflexion dans ce sens. Dans un second temps, une école expérimentale comme champ d'expérimentation et de mise à l'épreuve serait le seul moyen, selon eux, d'introduire les méthodes nouvelles et de les tester.

Cette opinion sera partagée par les professeurs laïques des écoles normales qui consacrent toute une section de leur mémoire présenté au Rapport Parent à l'école d'application conçue simultanément comme une école modèle, un laboratoire pédagogique ainsi qu'un lieu d'apprentissage du métier enseignant auprès de "maîtres d'application" choisis pour leurs qualités pédagogiques. C'est toutefois principalement au caractère théorique des cours de méthodologie que les formateurs de maîtres adresseront les pires reproches.

> Ce qui est désastreux pour un jeune maître, ce n'est pas de ne pas étudier ce qu'on appelle les "méthodologies" et un résumé de toutes les sciences psycho-pédagogiques, c'est de ne pas pouvoir faire des stages prolongés, répétés d'année en année, auprès de maîtres chevronnés particulièrement aptes à initier une jeunesse à l'art même d'enseigner. Pour nous, il existe seulement un art de la pédagogie... (17).

La pédagogie, conçue comme un art et non comme une science, est ici envisagée en tant qu'art de la transmission. L'observation attentive d'un maître expérimenté leur semble beaucoup en effet

plus efficace qu'une formation théorique, d'autant plus que cette dernière s'effectue au détriment de la formation académique. Les professeurs refusent en outre d'accorder à la pédagogie le caractère et la rigueur d'une science, contrairement à tout un courant qui se développera de plus en plus dans les décennies subséquentes.

> En ce qui nous concerne, nous doutons fort de l'existence d'une science pédagogique, bien que nous croyons à la valeur des recherches pédagogiques (18).

Leur regard est encore plus sévère à l'endroit des deux dernières années du Brevet "A" qui, théoriquement, devaient être consacrées à la dimension professionnelle.

> Ces deux années comportent presque exclusivement des leçons de méthodologie de l'enseignement des diverses matières et un résumé de toutes les sciences humaines ayant quelque rapport avec le domaine de l'enseignement: ainsi l'école normale primaire ressemble elle aussi à une faculté universitaire qui serait réduite au minimum à une faculté de pédagogie embryonnaire (19).

On part donc d'une position où la conception essentiellement pratique d'expérimentation de la formation professionnelle s'allie à une excellente formation académique. Basant entre autres leur argumentation sur des travaux de la fondation Ford publiés en 1953, ils citent l'exemple d'un cours universitaire de formation de maîtres où toute formation professionnelle est exclue, celle-ci s'acquérant pendant un an alors que l'élève est interne dans un centre de formation professionnelle (training center).

De plus en plus se dessine chez les protagonistes le désir de dissocier la formation des maîtres en deux processus distincts: l'apprentissage des matières à enseigner et l'acquisition des aptitudes professionnelles. C'est pourquoi le groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier proposait l'obtention d'un certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement accordé suite à l'acquisition d'un Baccalauréat d'enseignement secondaire et après avoir "donné satisfaction" pendant une année de stage dans la pratique de l'enseignement.

L'importance accordée à la formation académique des futurs maîtres est particulièrement accentuée lorsque l'on aborde la question de la formation des maîtres du secondaire, mais elle n'entraîne pas nécessairement un rejet viscéral de toute formation psycho-pédagogique comme en témoigne la position de l'APPLEC.

Une enquête auprès de leurs membres avait signalé, nous l'avons vu, un fort mécontentement devant la qualité de la formation pédagogique dispensée dans les écoles normales alors qu'elle était inexistante du côté des facultés universitaires. Or, dans leur critique, l'enseignant est à la fois professeur et éducateur.

> Le professeur du cours classique doit non seulement être un spécialiste doué d'une formation générale, mais aussi un éducateur bien au fait du secours que peuvent lui apporter la pédagogie et la psychologie (20).

À leur avis, il fallait que la connaissance de l'élève et de ses modes d'apprentissage fasse partie du curriculum que devait parcourir un professeur de collège classique. À ce titre, et pour parer aux critiques mises à jour par leur enquête sur l'inadaptation des programmes de pédagogie et l'incompétence des professeurs d'écoles normales, l'APPLEC propose que:

> Des programmes d'études psycho-pédagogiques sérieux soient établis par des psychologues, des sociologues et des spécialistes en hygiène mentale, en collaboration avec des professeurs d'expérience (21).

Selon leur mémoire, la formation des maîtres de l'enseignement classique devait être dispensée à l'université où les futurs enseignants acquerraient un certificat de pédagogie suite à l'équivalent d'une année de psychologie et de pédagogie adaptée à l'enseignement classique, effectuée en même temps que les études spécialisées de faculté. En outre, des stages d'application pratique dans une maison d'enseignement classique viendraient compléter la formation.

L'équilibre contenu-méthode qui a toujours été au coeur des discussions portant sur la formation des maîtres venait de prendre un

nouveau tournant avec le développement de la filière de l'enseignement secondaire. Ce n'était néanmoins que l'avant-goût d'un long débat qui culminera lors de l'abolition des écoles normales et du transfert de la formation des maîtres à l'université.

Toutefois, longtemps avant que ne se pose concrètement la question de l'abolition éventuelle des écoles normales suite aux conclusions du Rapport Parent, de nombreux protagonistes envisageaient la possibilité d'impliquer l'institution universitaire dans la formation des maîtres du secondaire.

La place ambigüe des universités

Si une certaine unanimité règne sur la question de confier la formation des maîtres du primaire aux écoles normales, le type d'institution devant être responsable de la formation des maîtres du secondaire est beaucoup moins clair. Il faut dire que la confusion qui régnait parmi les institutions de l'époque n'aidait en rien à la précision des rôles. Ainsi, valoriser une formation de niveau universitaire ne faisait pas nécessairement référence à son insertion dans une faculté universitaire. Les débats autour de la création éventuelle d'un institut (collégial) en faisaient quelquefois une formation de niveau collégial et encore, l'existence du collège classique venait encore brouiller les pistes. Il n'en demeure pas moins que la formation des enseignants du secondaire relevait invariablement d'un niveau post-secondaire.

Or, si le rôle de l'université en formation des maîtres est accepté par plusieurs protagonistes, les modalités d'intervention diffèrent énormément d'un groupe à l'autre. Le modèle anglo-protestant, repris par l'Association des professeurs catholiques de Montréal (APCM), pour qui la valorisation de la profession passait d'emblée par une liaison organique avec l'université, ne ralliait pas, loin de là, tous les suffrages (22). Les francophones n'avaient-ils pas refusé jusqu'à récemment d'impliquer directement les universités dans la formation de nos enseignants? À l'exception de quelques écoles de "type" universitaire, les universités avaient en effet été totalement exclues du processus.

Mais bien avant les débats qui mèneront à l'intégration totale de la formation des maîtres à l'université, des tentatives à l'effet d'impliquer le milieu universitaire verront le jour. Les écoles de "type" universitaire constituaient à cet égard une enclave permettant d'acquérir un diplôme "à caractère universitaire". L'APPLEC encouragera ce processus en revendiquant la création d'une École normale supérieure qui, tout en dispensant une formation de niveau universitaire, donnerait une cohérence que ne pouvaient à elles seules donner les facultés universitaires isolées les unes des autres. Pour cette association, la formation des maîtres du secondaire et plus particulièrement l'apprentissage des matières, devait être dotée d'une cohérence que seule une institution où les futurs maîtres pourraient être en contact avec des collègues inscrits dans des disciplines différentes, pouvait offrir.

Pour les religieux et religieuses, l'attraction exercée par l'université était beaucoup moins forte. Chez les congréganistes, la formule idéale résidait dans une formation de niveau post-secondaire (qu'elle soit de niveau collégial ou universitaire) dispensée dans leurs regroupements de scolasticats-écoles normales. Les religieux et religieuses enseignantes penchaient ainsi pour une formation de niveau universitaire dispensée néanmoins dans une institution qu'ils structuraient autour du concept de Cité collégiale, celle-ci étant à leur avis dotée d'une certaine unité d'action devant former à la fois d'excellents enseignants mais aussi de fervents religieux.

À cet égard, l'université semblait à la fois exercer un pouvoir de fascination par le statut dont elle pouvait investir ses diplômés, tout en suscitant des craintes profondes. Ainsi, le mémoire de l'Association des professeurs de l'École normale Laval, diffusé en 1965 mais faisant état des discussions des dernières assemblées, stipulait:

> Nous reconnaissons que l'Université est appelée à jouer un rôle dans la formation des maîtres, mais nous croyons qu'il est évident qu'elle ne peut pas assurer cette tâche seule. Voici donc ce que nous proposons, après une étude sérieuse de la question.

> L'Université doit assurer la formation de professeurs du secondaire. Nous croyons sincèrement que cette tâche lui revient et nous sommes persuadés qu'à l'heure actuelle, cette mission est déjà assez lourde pour elle. Dans les changements rapides que nous vivons présentement, l'Université ne peut sûrement pas assurer la formation des maîtres de l'élémentaire. Les besoins sont urgents et très vastes et l'Université aura déjà amplement de travail si elle se charge seulement de la formation des professeurs du secondaire, car elle devra transformer ses propres structures et accepter, en ce domaine, une mission plus étendue que celle qu'elle a remplie jusqu'à maintenant (23).

La fonction spécifique de l'université avait donc trait principalement à la formation des spécialistes de l'enseignement secondaire et de l'enfance exceptionnelle. De plus, elle devait:

- effectuer au niveau de l'élémentaire, un travail de recherches qui servirait beaucoup mieux la profession que la formation même des maîtres enseignant à ce niveau. Cette mesure conserve à chacun son rôle: recherches sur le cours élémentaire par l'Université; formation des maîtres de l'élémentaire par l'École normale;

- accentuer son travail dans les sciences psychologiques, pédagogiques et former dans ces disciplines, les maîtres appelés à enseigner dans les écoles normales (24).

La méfiance qui semble poindre à l'endroit des universités concernait entre autres ses capacités à former les maîtres du primaire.

> Nous ajoutons, de plus, une raison qui nous apparaît fondamentale: le gouvernement, s'il ne veut pas se contredire, ne doit pas céder comme un plat de lentilles toute la responsabilité de la formation des maîtres à l'Université. La formation des futurs professeurs doit demeurer dans une limite convenable, fonction de l'enseignement public; c'est pourquoi nous recommandons que le gouvernement conserve ses Écoles normales (25).

Mais elle avait aussi à l'influence du pouvoir local sur les universités, ce qui fera dire à Jean Rioux, président de l'Association des professeurs laïques d'écoles normales du Québec (l'APLENQ):

> Cela dit, il faudra quand même admettre la pluralité des institutions mentionnées, ne serait-ce que pour assurer le recrutement régional des maîtres. Mais pour répondre aux besoins régionaux, il n'est pas nécessaire de régionaliser les centres de formation des maîtres. Cette formation, il serait hasardeux de laisser à de prétendus centres universitaires le soin de l'organiser comme ils l'entendent, et sous les pressions des cliques locales. La régionalisation au niveau de la formation des maîtres ne peut avoir comme sens que de satisfaire les besoins de régions en ce qui a trait au personnel enseignant. Tous les centres de formation des maîtres devraient relever directement du pouvoir provincial (25).

C'est donc à une université d'État que l'APLENQ entendra confier la formation des futurs maîtres. En outre déjà dans son mémoire au Rapport Parent, l'Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques de la province de Québec avait fait preuve de prudence à l'endroit de la concentration de la formation des maîtres dans les trois universités francophones. Dans leur critique, les coûts à la fois psychologiques et économiques engendrés par une hyper-centralisation des effectifs étaient trop élevés. Les professeurs d'école normale refusaient donc les modèles basés sur une concentration-rationnalisation des effectifs qui allaient finalement être implantés à partir du milieu des années soixante.

Ces prises de position ne seront que le prélude aux discussions qui suivront la publication des recommandations du Rapport Parent quant à l'avenir de la formation des maîtres et du rôle que l'université devait y jouer. Les débats éducatifs du milieu des années cinquante contenaient en germe les prémices des enjeux à venir. À cet égard, certains protagonistes ont en quelque sorte prévu le déroulement des événements ou pour le moins analysé de façon fort lucide les développements futurs.

Ainsi, Jean Labrecque, tel un visionnaire, anticipait déjà dans un article écrit en avril 1965, les conflits de juridiction entre l'État et l'université.

> Notons cependant, pour terminer ce second point, le bicarisme de l'État et des universités en regard des niveaux académiques. Tantôt les Commissaires donnent à l'État l'autorité complète en éducation, tantôt ils donnent aux universités un droit de regard et sur les instituts et partant sur les programmes académiques des différents niveaux. Les Commissaires ont placé l'État et les universités dans une position de conflits latents, d'autant plus qu'à un Ministère de l'Éducation dynamique et progressif, correspondront des facultés universitaires de tout style, plus ou moins conservatrices de droits acquis, plus ou moins indépendantes des grandes corporations professionnelles. Le Rapport Parent n'a pas osé s'intéresser à la réforme de nos universités et c'est probablement là qu'est sa plus grande faiblesse. À quoi aura servi de donner des bases modernes à l'édifice scolaire, si la toiture tient du baroque? (27).

Avec les débats éducatifs du milieu des années cinquante s'éteint définitivement un modèle d'enseignement centré sur la petite institution de formation de maîtres dispensant à la fois la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Le concept d'école normale aux fonctions indéterminées semble à jamais révolu avec l'accroissement des qualifications requises et l'importance relative des écoles normales d'État et des écoles de "type" universitaire dans la préparation des futurs maîtres. Désormais, la préparation que doivent acquérir les maîtres du primaire et du secondaire tend à se dissocier de plus en plus.

Derrière les conceptions sous-jacentes des partisans d'une dissociation de la formation des maîtres du primaire et du secondaire se dessinent des façons d'envisager le type d'institution devant décerner la formation, les rapports entre contenu à transmettre et art d'enseigner, la relation entre le public et le privé et enfin le statut de l'enseignement. Cette dissociation touche à la fois les contenus de formation et l'institution devant dispenser la formation.

Du côté des savoirs enseignés, certaines tendances globales touchent à la fois les maîtres du primaire et du secondaire. En effet, tant que les conditions d'admission se limiteront à un cours élémentaire ou au plus à un cours complémentaire (i.e. une huitième année),

l'essentiel de la formation dispensée dans les écoles normales visera principalement à acquérir ou compléter la formation de base. Pratiquement jusqu'à ce que les conditions d'admission exigent l'équivalent d'une 11ième année, la majeure partie des programmes des écoles normales servira à combler les lacunes de la culture générale. La formation professionnelle s'acquérait donc principalement sur le tas.

Il faudra attendre la création des brevets "A", "B", "C", "D" en 1953 pour que la formation professionnelle acquière véritablement une place spécifique dans les programmes de formation, malgré de nombreuses et vaines tentatives antérieures visant à dissocier culture générale et formation professionnelle, cette dernière étant réservée, selon plusieurs propositions, aux écoles normales.

Dans les faits, les programmes de formation pioieront sous la double contrainte exigeant d'une part, de donner aux élèves-maîtres le complément d'acquisition de connaissances générales nécessaires à l'exercice de leur fonction et d'autre part, de fournir aux futurs maîtres les fondements de l'apprentissage du métier enseignant en les dotant minimalement d'habiletés professionnelles. Éternel dilemme cornélien où ces deux impératifs s'opposeront, et encore plus particulièrement lorsque la formation des maîtres du secondaire sera envisagée séparément de la formation des maîtres de l'élémentaire.

Les conceptions mêmes des maîtres à former seront alors aussi en profond bouleversement. Ce que nous pourrions appeler une pédagogie de l'exemple s'évanouit au profit de l'émergence d'une science pédagogique. L'accroissement de la part de la formation psychopédagogique dans le curriculum n'est que le premier terme d'un long processus où peu à peu la formation professionnelle sera considérée comme étant la raison d'être première de toute institution de formation des maîtres qui devra par surcroît acquérir la crédibilité d'une science.

En outre, l'accroissement d'un réseau secondaire public, en exigeant un apport de plus en plus grand de maîtres, modifiera

fondamentalement le visage de la formation et son rapport à la pédagogie. Ainsi par exemple, l'insistance que l'on retrouve à partir des mémoires présentés à la Commission Tremblay sur la formation des maîtres du secondaire et sa dissociation de celle des maîtres du primaire, est à mettre en relation avec le développement de ce secteur mais aussi avec les intervenants de plus en plus impliqués à ce niveau. À certains égards, ces deux groupes de maîtres ne semblent pas entretenir les mêmes attentes à l'endroit de la place que la formation psychopédagogique doit occuper dans le cursus scolaire par rapport à l'apprentissage des matières.

Tout se passe comme si le rapport qu'entretenaient les maîtres du primaire et du secondaire à leur formation professionnelle et plus spécifiquement à sa dimension psychopédagogique, était inversement proportionnel à la formation ou au niveau académique auquel les futurs maîtres se dédieront dans les années futures. À quoi peut-on attribuer que l'importance des matières académiques priment en général sur la formation psychopédagogique dans le cas de la formation des maîtres du secondaire alors que chez les maîtres du primaire, on a plutôt tendance à valoriser l'apprentissage de l'art de la transmission des savoirs? L'élévation de la formation de base à l'entrée semble contradictoirement provoquer une diminution relative de la place que l'on entend accorder à la pédagogie dans l'horaire. Le couple pédagogie-enseignement des matières devient-il totalement incompatible lorsque les élèves acquièrent une formation de base de niveau secondaire ou post-secondaire? La perception de la valeur et surtout de l'utilité de la pédagogie serait-elle liée intrinsèquement à un niveau académique pour les maîtres enseignants à ce niveau?

Cette éternelle dichotomie qui semble pratiquement toujours opposer le contenu à la manière ou encore la science à l'art est encore très présente dans les débats actuels sur les orientations à donner à notre système de formation de maîtres, et peut-être encore plus depuis son transfert à l'université. Or il faut se demander dans quelle mesure l'institution à qui l'on a confié la formation des enseignants et enseignantes du secondaire est responsable des carences que l'on lui impute. N'est-ce pas plutôt le type même de formation qui,

indirectement, oriente les présupposés qui deviennent à la base des orientations prises par les responsables de la formation des maîtres?

De tout temps, la pédagogie a revêtu un caractère peu valorisé et presque méprisé par rapport à d'autres disciplines. À l'intérieur même de la sphère de la formation des maîtres, on observe peu ou peu le même phénomène. Tout se passe comme si la dimension pratique de cette profession avait encore à acquérir ses lettres de noblesse. Historiquement, on a souvent fait le rapprochement entre la noble tâche du médecin pour l'apparenter à la "vocation" enseignante. Pourtant en général, le parallèle s'arrête à cette dimension car qui oserait critiquer l'internat ou l'externat des apprentis médecins, qui pourtant eux aussi apprivoisent sur de vrais sujets humains le difficile art de soigner.

Pour sortir de cette impasse, ne faudrait-il pas commencer par croire en la pratique du métier enseignant, ce qui éventuellement aurait pour incidence de revaloriser cette profession. Ce pas fait, et pour terminer avec la comparaison avec la profession médicale, (car qui ose de nos jours critiquer la formation médicale dispensée par nos universités?) il semble que les véritables débats sur l'équilibre contenu-manière et sur la part à accorder à la formation pratique pourraient être menés à terme et de façon satisfaisante. C'est du moins dans ce sens que l'approche socio-historique semble nous guider.

Notes

1) Avant la création de la première école normale privée, les communautés religieuses enseignantes géraient les sections féminines des deux écoles normales d'État francophones soit les écoles normales Laval et Jacques-Cartier.

2) Nous devons néanmoins rajouter que jusqu'en 1939, ce mode de formation cohabitait avec ce que nous qualifions de mode non-institutionnel de certification, c'est-à-dire l'obtention d'un brevet d'enseignement suite à un examen passé devant le Bureau central des examinateurs. Voir à ce sujet Thérèse Hamel, Histoire de la formation des maîtres des origines à 1939, IQRC, (à paraître).

3) Corporation générale des instituteurs et institutrices de la province de Québec, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, p. 139.

4) Association des professeurs laïques des écoles normales de la province de Québec, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, p. 15.

5) Un groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, p. 6.

6) Fédération des Frères éducateurs du Canada, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, p. 56-58.

7) Association des professeurs laïques des écoles normales de la province de Québec, op. cit., p. 11ss.

8) Fédération des Frères éducateurs du Canada, op. cit., p. 15.

9) Ibid., p. 43.

10) Ibid., p. 53.

11) Association des instituteurs et institutrices de la Cité de Québec, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, p. 70.

12) Dans les faits, une certaine compétition semble s'être engagée entre les écoles normales d'État et les écoles de "type" universitaire pour la constitution d'un corps de formateurs de niveau post-primaire. Or, une des missions spécifiques des écoles universitaires de pédagogie était justement de former les maîtres des collèges classiques et même les professeurs d'écoles normales.

13) Association professionnelle des professeurs laïques de l'enseignement classique (APPLEC), Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, p. 22-23.

14) Ibid., p. 21.

15) Ibid., p. 16ss.

16) Un groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier, op. cit., p. 32 et 6.

17) Ibid., p. 16 et 17. Le souligné est de nous.

18) Ibid., p. 9.

19) Ibid., p. 4.

20) APPLEC, op. cit., p. 14.

21) Ibid. p. 54.

22) L'Alliance des professeurs catholiques de Montréal avait en effet opté pour un système souple d'école normale affiliée à l'université favorisant un niveau de qualification progressif permettant aux enseignants d'améliorer leur compétence tout en comblant le besoin urgent de maîtres qualifiés.
Dans leur Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, p. 16, cette association prônait en effet:

1. Que nos écoles normales soient organisées de telle sorte qu'elles puissent donner des certificats élémentaire, complémentaire ou supérieur, après une, deux ou trois années d'études, selon le cas et que des cours gratuits du soir et des vacances soient organisés de façon à permettre aux moins fortunés d'atteindre leur but tout en enseignant.
2. Que l'école normale soit affiliée à l'université et qu'elle devienne la base de la Faculté de pédagogie de l'Université avec privilège de décerner baccalauréat, licence et doctorat en cette matière.
3. Que l'école normale voit à l'organisation de cours du soir, de vacances et des cours par correspondance pour permettre aux personnes porteuses de certificat élémentaire d'obtenir le complémentaire ou le supérieur, tout en continuant leur enseignement.

23) Association des professeurs de l'École normale Laval, La Revue de l'École normale Laval, vol. 1, no 4, avril 1965, p. 131. Le soulignè est de nous.

24) Ibid.

25) Ibid. p. 132.

26) Résumé des positions de l'Association des professeurs laïques des écoles normales du Québec, dans La Revue de l'école normale, vol. 2, no 1, septembre 1965, p. 4.

27) La Revue de l'école normale Laval, vol. 1, no 4, avril 1965, p. 128-129.

BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

TREMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation